PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 15 5 PAŹDZIERNIKA 1932 ROK XI.

WSPÓŁCZESNE POGLĄDY NA MYŚLENIE DZIECI.*)

Treść: 1. Sprawdziany myślenia. 2. Rodzaje myślenia. 3. Myślenie dziecka z punktu widzenia kryterjum zgodności z rzeczywistością: synkretyzm, konkretyzm, zestawienia oboczne, intelektualny realizm, animizm, antropomorfizm, partycypacja, artyficjalizm, finalizm, magiczność, uzasadnianie za wszelką cenę, brak przypadkowości w świecie i przedprzyczynowość. 4. Myśli dziecka z punktu widzenia sprawdzianu logicznego: sprzeczności w poglądach, niezdolność do ujmowania stosunków, prawo tracenia przystosowania, brak dyskursywności, transdukcja. 5. Myślenie dziecka z punktu widzenia socjologicznego: egocentryzm. 6. Odrębność jakościowa czynności myślowych dziecka. 7. Wnioski pedagogiczne.

*

1. W naszych dojrzałych przeżyciach myślenia pracują trzy sprawdziany: logiczny, socjologiczny i kryterjum rzeczywistości. Normalne i kulturalne czynności myślowe są wolne od wewnętrznej wzajemnej sprzeczności, treści ich są harmonijnie uzgodnione w sobie tj. logiczne.

W aktach rozumowania sprawnie funkcjonują przesłanki, wyzwalając ukryte w sobie konkluzje.

Celem myślenia jest logiczne ujęcie rzeczywistości w słuszne, wolne od błędów materjalnych, poglądy; treść myśli musi być zgodna z jej przedmiotem: rzeczywistością.

Zadania dojrzałych funkcyj myślowych nie wyczerpują się w opracowaniu treści i przedmiotów. Akty te usiłują wyrażać się w objektywnych i obiegowych formach udzielalnych.

W ten sposób zawartość osobistej myśli przetwarza się w dobra kulturalno-społeczne.

2. Istnieje myślenie „dowolne, opaczne“ (prof. Szuman), niepodległe wymienionym kryterjom, u chorych psychicznie (np. u schizofreników) i u dzieci. Nasze myśli są logiczne, realne i udzielalne; tych cech nie posiadają dziecięce akty umysłowe. Treści, przedmioty i formy czynności myślowych dziecka są swoiste i stanowią odrębny jakościowo i strukturalnie rodzaj myślenia.

3. Myślenie dzieci nie jest zgodne z. rzeczywistością, jakkolwiek nastawione na świat zewnętrzny. Ta postawa jest

*) Niniejszy artykuł jest wstępem do szerszej pracy: *Spójniki w użyciu dzieci.* Autor.

subjektywna, a nie objektywna, jak nasza; dziecko nie żyje w kilku różnorodnych i odrębnych światach, jak my (duch — materja — społeczeństwo), lecz w jednorodnej, niezdualizowanej rzeczywistości, która jest wyrazem jego właściwości i potrzeb osobniczych.

Wejrzyjmy naprzód w strukturę ujmowania zjawisk i rzeczy zewnętrznych przez dzieci. To ujęcie jest synkretyczne i globalne tj. całościowe i zarysowe. „Spostrzeganie globalne i synkretyczne — pisze prof. Szuman — ma charakter spostrzegania całości nietylko mało zróżnicowanej, ale tak silnie spojonej, że części istnieją spostrzegawczo tylko w całości, a nie poza nią. Tworzą one całość, ale nie wyróżniają się z niej, nie mogą nabrać w świadomości bytu samoistnego tak długo, jak spostrzeganie jest globalne i synkretyczne".

Objawem synkretyzmu jest t. zw. realizm intelektualny, wytłumaczony przez Piageta (*Mowa i myślenie dziecka*, strony 210/11) w sposób następujący:

„...synkretyzm jest cechą postrzegania jeszcze niejasnego, ujmującego przedmioty w całości bez analizy i nagromadzającego je bez porządku. A zatem, ponieważ przedmioty spostrzegane tworzą zwarte masy i stanowią schematy całości, zamiast być rozsiane i nieciągłe, przeto realizm dziecka może być tylko intelektualny a nie wzrokowy: wobec niedostatecznego widzenia szczegółów, a w szczególności zetknięć przestrzennych i mechanicznych, spostrzeganie synkretyczne musi istotnie zniewalać dziecko do wiązania rzeczy samą myślą".

Tak przeżywa dziecko akty postrzegań sensorycznych do ósmego roku życia, poczem wchodzi w okres spostrzeżeniowej dysocjacji. Pod wpływem nauczania obserwacje dziecięce stają się coraz wyraźniejsze i szczegółowsze. Odtąd wybitnie działają dwie sprzeczne z sobą tendencje — w aktach postrzegania, sądzenia, rozumowania i wyrażania dziecięcego: synkretyzm i zestawienia oboczne (luźne) zauważonych szczegółów.

Obserwujemy to zjawisko w rysunkach dzieci. W pierwszych fazach rozwojowych twórczości rysunkowej dziecka uwydatniają się obydwie tendencje: schematyzująca i zestawiająca; w umyśle dziecinnym formuje się schemat obrazowy, oddający konstrukcję i zarys przedmiotu, następuje schematyczna ekspresja rysunkowa, wreszcie procesy zestawiania, dorzucania wydatnych szczegółów do całości, ujętej konturowo (prof. Szuman: *Sztuka dziecka*). Piaget charakteryzuje ten fakt krótko (II, 78): „lecz szczegóły są zestawione bez porządku". To samo się dzieje w myśleniu dzieci.

W wyjaśnieniach zjawisk mechanicznych i opowiadaniu o Niobe (badania własne) najpierw ujmowały synkretycznie i obra-

zowo sens, następnie dorzucały detale, nie podkreślając ich znaczenia dla ujętej schematycznie całości.

Piaget podkreśla ważność tych sprzecznych, jakkolwiek dopełniających się tendencyj w rozwoju myślenia; zestawianie jest podłożem przyszłej dojrzałej analizy, synkretyzm — syntezy. Myślenie normalne dorosłych jest analityczne i zarazem syntetyczne, myślenie dzieci — zestawiające i zarazem synkretyczne. Pod działaniem owych pierwotnych dążności intelektualnych odbywa się ciągła wymiana struktur w świadomości dziecka: na miejsce starych schematów, rozluźnionych przez uderzające uwagę szczegóły, wchodzą nowe kompleksy, by znów ustąpić miejsca bogatszym w treść całościom.

Objawami werbalnego synkretyzmu u dzieci są t. zw. „wyrazy-zdania“ t. j. wyrazy, mające sens zdań całych, następnie: łączenie słów w pisaniu i schematyczne opowiadania, pełne niedomówień.

Dziecko rozumie podane mu zdanie całościowo, ujmując w niem pewien uwydatniający się szczegół, w którym streszcza schematycznie i błędnie sens całego zdania. Nasz intelekt operuje w rozumowaniu przesłankami, ujętemi logicznie i wyczerpująco, dziecięcy zaś — posługuje się w akcie wnioskowania obrazowemi schematami, stanowiącemi jedynie szczegóły zdań, wiodących do konkluzji. Dziecięcy wniosek jest prostem zestawieniem tych schematów, nasz — ekstraktem ogólnym i logicznem streszczeniem przesłanek.

Poglądy dziecka na istotę, genezę, porządek i cel zjawisk i rzeczy są równie swoiste i oryginalne, jak jego synkretyczna struktura ujęcia rzeczywistości. Rzutuje ono nieświadomie własne potrzeby, chcenia, właściwości — jaźń na świat zewnętrzny, w którym dostrzega „istoty zdolne do ruchu“ t. j. żywe ośrodki aktywności oraz (zczasem) martwe rzeczy. Utożsamia zwierzęta, zjawiska atmosferyczne, mechaniczne itp. z ludźmi. Są to procesy nieświadomej animizacji i antropomorfizacji. Tak myślane w jednej skali — różnorodne dla nas — środowisko służy w ujęciu dziecka jego potrzebom i chceniom. Ten pogląd dziecięcy nazwać można naiwnym finalizmem. Nawet słowa, jako siły magiczne, partycypują w losach dziecka.

Jak rozwiązuje dziecinny umysł zagadnienia genezy zjawisk i rzeczy?

Dla dziecka nie istnieją przyczyny mechaniczne i objektywne; zastąpione są żywemi istotami, pobudkami i motywacjami. Słońce, wiatr, drzewa stworzył Bóg lub człowiek. Obserwujemy i tu projekcję (rzutowanie) doznań i postrzeżeń dziecięcych na świat zewnętrzny. Piaget nazywa takie ujęcie świata „przedprzyczynowością“ (niezróżniczkowane, psychologiczne uzasadnianie).

Porządek zjawisk i wpływ jednych na drugie nie są ustalone w świadomości dziecka, które uzasadnia dowolnie, ale zawsze. (Brak według dziecka przypadkowości w świecie).

4. Podejdźmy teraz ze sprawdzianem logicznym do myślenia dziecinnego. Dostrzeżemy sprzeczności wśród poglądów dziecka, które uzgadnia swe myśli raczej w płaszczyźnie aktywnej, emocjonalnej i woluntalnej, niż logicznej. Myślenie dziecka jest „prelogiczne" (Piaget), i umysł jego cechuje swoista logika uczuć, działania — a nie rozumu. Tłumaczyć można tę właściwość trudnością wyjścia poza własny punkt widzenia i niemożliwością wstawienia się w cudze położenie, co jest charakterystycznym momentem egocentrycznego myślenia dziecięcego.

Pytałem siostrzeńca (7,6), ilu ma braciszków, odpowiedział mi: „dwóch: Józia i Stasia". „A ilu ma braciszków Józio?" — pytam dalej; odpowiada: „a jednego, bo tylko Stasia". To doświadczenie — jedno z masy podobnych — wskazuje na brak zdolności ujmowania stosunków i wyjścia poza siebie. Stąd wynikają sprzeczne myśli, współegzystujące w psychice dziecięcej. Czynnikiem takiego stanu rzeczy jest również t. zw. „prawo tracenia przystosowania". Przystosowanie myślowe, pogląd, zdobyty w bezpośredniem działaniu, zawodzi w sferze samoistnego myślenia dziecka.

Nietylko sądzenie, ale i rozumowanie dziecinne jest swoiste i odrębne jakościowo od naszych aktów myślowych. Zwróciłem już powyżej uwagę na swoisty charakter wnioskowania dziecięcego. Stern nazwał ten rodzaj myślenia „transdukcją", w odróżnieniu od naszych dyskursywnych form myślowych: indukcji i dedukcji; dziecko nie wiąże sądów, rozumowanie dla niego nie istnieje. Myślenie dzieci cechuje niezdolność do dodawania i mnożenia logicznego. Piaget przytacza przykład: „wiatr nie jest żywy, rusza się jednak". Otóż dziecko nie jest zdolne w ten sposób formułować zjawisk, nie dających się ująć w utarte prawo; musiałoby mieć świadomość zasad: 1) wszystkie istoty żywe ruszają się i 2) niektóre istoty martwe ruszają się. By wyrazić powyższe zdanie ze zrozumieniem, trzeba a) wykonać akt dodawania logicznego — w naszym przykładzie, znać obydwie zasady, powstałe drogą indukcji; b) wykonać akt mnożenia logicznego, — w naszym przykładzie, skontaktować obydwie zasady i uświadomić sobie wynikły stąd rezultat: są istoty ruszające się a nieżywe. Dziecko nie umie przeżywać takich złożonych procesów, nie potrafi dodawać (indukować) i mnożyć (dedukować) logicznie — systematyzować, kontaktować wzajemnie sądów, jedynie akty implikacji wzajemnej schematów obrazowych zachodzą w jego świadomości, co stwierdzają asymilacje dziecięce przysłów i zdań i inne doświadczenia (badania własne).

Z wyłuszczonych powyżej przyczyn dziecko nie umie opowiadać i dyskutować.

5. Z socjologicznego punktu widzenia myślenie dziecka graniczy z autyzmem t. zn. sferą osobistej niewyrażalnej refleksji, realizującej podświadome cele i pragnienia w intymnych obrazach i symbolach. Połowa samorzutnych wypowiedzi dziecięcych (powtarzanie, monolog właściwy i zbiorowy) jest egocentryczna t. j. nieuspołeczniona. Jednak dziecinne czynności intelektualne nie są *par excellence* autystyczne, zamknięte w jaźni, jak np. u schizofrenika, lecz nastawione, jakkolwiek subjektywnie, na świat zewnętrzny. Taką typową formą aktów myślowych — pośrednią między autyzmem i myśleniem uspołecznionem, inteligentnem — kulturalnem — nazwał Piaget egocentryzmem. Badał on drobiazgowo funkcje mowy dzieci; doszedł do przekonania, że dziecko do 7—8 roku życia myśli dla siebie i nie umie się przystosować do rozmówcy, jakkolwiek żywi przeświadczenie, iż jest dobrze zrozumiane.

6. Nasze czynności umysłowe są naogół autonomiczne i uniezależnione od czynników uczuciowych i wolowych; poddane sprawdzianom objektywnym: przeżycia myślowe dziecka są tylko środkami, obsługującemi jego „sferę emocjonalną" (Zienkowski) i motoryczną są funkcjami w zwartych strukturach działania. Te akty nie są świadome siebie, jak u nas; dostrzegamy u dzieci zaledwie zacządki introspekcji. Badania wykazały, że dopiero od 11-go roku życia rozwijają się w dziecinnych umysłach procesy śledzenia własnych czynności psychicznych.

7. Dzieci, wstępujące do szkoły, nie pojmą logicznej mowy nauczyciela, powiązanej spójnikami. Tylko krótkie, proste zdania, wyrażające konkretne sytuacje i w konkretny sposób, są dostępne 7—10-latkom.

Zauważyłem niedawno, bawiąc z uczniami w kl. I, takie wyrażenia u prowadzącego lekcję: „na przyszłość", „nie możecie się jeszcze przyzwyczaić", „macie dobry humor", itp. Małe bąki robiły swoje, spędzając mile pierwszy dzień w szkole. Opowiadanie, do nich skierowane, nie znalazło posłuchu. Mimowoli wszyscy, pracujący wśród dziatwy, wpadamy w te same błędy. Trzeba nam poprostu obserwować styl dziecka w samorzutnych rozmowach i wyćwiczyć go dobrze na sobie, nim się wejdzie do klasy.

Inny postulat się narzuca: mało słów, więcej rzeczy. Mowa ludzka wyraża pojęcia, jest systemem znaków, dla dziecka niemal nieuchwytnych. Roczniki, wstępujące do szkoły, należy stykać raczej z samemi konkretami i rzeczywistemi przedmiotami, niż z ich znakami t. j. słowami. Dziecko musi posiadać bogaty kapitał własnych doświadczeń bezpośrednich, by móc wydawać szersze sądy. Stąd konieczność unaoczniania.

Rzecz, działająca na kilka zmysłów, wywołuje w świadomości dziecięcej przeżycia spostrzeżeniowe, które są przecież podstawą rozwoju umysłu.

Badania wykazały, iż myślenie logiczne przychodzi z wiekiem — około 11-go roku życia. Próżne są tedy trudy nauczyciela, usiłującego przedwcześnie na lekcjach rachunków rozwijać rozumowanie arytmetyczne u dzieci a na godzinach języka polskiego nakłaniać je do ujmowania opowiadań w logiczny sens.

Katastrofalna jest sytuacja, w której następuje rozbieżność psychiczna między uczniami i nauczycielem.

Złoczów (woj. tarnopolskie). Józef Czarnecki.

O SKALI GŁOSU DZIECI SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Podczas naszych badań nad zdolnościami muzycznemi dzieci*) wyłoniła się jako uboczny problem sprawa skali głosu uczniów w szkole powszechnej. Z uwagi na znaczenie teoretyczne tego zagadnienia i nasuwające się wnioski natury praktycznej podajemy najważniejsze wyniki naszych dociekań. Przedstawimy najpierw własne badania nad rozpiętością głosu, następnie porównamy je z niektóremi obcemi, pod koniec dołączymy pewne wskazówki, związane z praktyką szkolną.

Uwagi wstępne.

Badaliśmy 160 dzieci w wieku od lat 7 do 15, a więc 8 roczników, i to w każdym 10 chłopców i 10 dziewcząt. Ostatni rocznik przekracza wprawdzie wiek dzieci szkoły powszechnej, został jednak wciągnięty w zakres naszych rozważań ze względów poznawczych. Przy ustaleniu granicy, czy dolnej czy górnej, notowaliśmy każdorazowo ten ton, który dziecko umiało wyśpiewać głosem niewymuszonym. Głosu, przy którymby się dziecko widocznie wysilało, głosu, który już nie wchodzi w grę przy rozsądnej nauce śpiewu, nie braliśmy w rachubę. Określając zaś granice skali danego rocznika, kierowaliśmy się zasadą miarodajną dla kalibrowania testów (alternatywnych) — t. zn. w swych badaniach uważamy ten zasiąg skali dla danego rocznika za ogólny, który wykazało 75 proc. dzieci, w kolumnie obok podajemy wynik 25 proc. dzieci, które rozległością głosu odróżniają się od swych rówieśników. W artykule naszym będziemy roztrząsali wyniki tylko kolumny głównej (75 proc. dzieci), uwzględnienie także kolumny bocznej (25 proc.) skomplikowałoby sprawę a nie zmieniłoby zasadniczo naszych wniosków.

---

*) Zagadnieniu temu poświęcimy osobną pracę. Autorowie.

Badania własne.
Rozpiętość głosu (Tabl. I).

Wiek	Chłopcy		Dziewczęta	
	75%	25%	75%	25%
7—8	c^1—h^1	c^1—d^2	c^1—c^2	c^1—cis^2
8—9	h—c^2	h—d^2	h - d^2	h—es^2
9—10	b—c^2	a—d^2	b—d^2	b—e^2
10—11	a—d^2	a—es^2	b—d^2	a—f^2
11—12	a—d^2	a—e^2	a—e^2	a—f^2
12-13	a - d^2	g—f^2	a—f^2	a - g^2
13—14	g—e^2	a—f^2	a - f^2	g—g^2
14—15	g - f^2	g—fis^2	g—fis^2	g—a^2

Rzut oka na załączoną tabelę poucza nas:

1. Rozpiętość skali z biegiem wieku rozszerza się wgórę i wdół.
2. Rozwój tak granicy górnej jak i dolnej u chłopców a także u dziewcząt odbywa się w pewnym rytmie, niema stałego równomiernego postępu z rocznika na rocznik. Potwierdza się tu ogólne prawo psychofizyczne rytmu wzrostu i rozwoju.
3. Rozwój skali wykazuje charakterystyczne różnice między chłopcami a dziewczętami. Obserwujemy więc zjawisko, które poznaliśmy w pedologji, a które wkracza w dziedzinę psychologji różnicowej.

Przyjrzyjmy się bliżej wyłuszczonym przez nas trzem punktom.

1. Biorąc pod uwagę wyniki pierwszego i ostatniego rocznika, otrzymujemy obraz wzrostu rozpiętości między skrajnemi rocznikami. Skala chłopców rozszerza się od c^1—h^1 do g—f^2, skala dziewcząt od c^1—c^2 do g—fis^2. Skala chłopców i dziewcząt w rozważanym przez nas czasie rośnie więc o kwintę wzgl. kwartę wgórę, a o kwartę wdół. Jeżeli zaś chodzi o oba krańcowe roczniki szkoły powszechnej, to zauważamy, że zasiąg głosu chłopców ze septymy c^1—h^1 (7—8 rok) urasta do septymy nad oktawą g—f^2 (13—14 rok), dziewcząt z oktawy c^1—c^2 do seksty nad oktawą a—f^2.

2. Patrząc na rytm wzrostu, spostrzegamy okresy jakby zastoju i wzmożonego rozszerzenia się skali. Ze względu na zaznaczające się różnice będziemy rozpatrywali wyniki chłopców, potem dziewcząt.

U chłopców po wzroście skali o pół tonu wzwyż i wdół notujemy fakt zatrzymania się linji górnej przez dwa roczniki, w tym czasie jednak linja dolna opada co rok o pół tonu. Wyraźne zahamowanie widzimy w latach 10—11, 11—12, 12—13. Przez trzy więc kolumny linja górna pozostaje na tym samym tonie — d^2, w tym czasie linja dolna spoczywa na tonie — a. Po tym okresie zastoju obie granice mocno od siebie się oddalają.

U dziewcząt po wzroście rozpiętości głosu o cały ton wzwyż i pół tonu wdół zatrzymuje się rozwój linji górnej przez trzy kolumny na d^2, w tym czasie linja dolna opada tylko o pół tonu. Na granicy dolnej zauważamy podobne dłuższe zahamowanie się od 11—12 do 13—14 roku, w tym czasie jednak naogół głos silnie się rozwija wzwyż, a następny rocznik wykazuje wzmożony rozrost skali w obu kierunkach.

Jest rzeczą charakterystyczną, że po fazie zastoju wzmożony rozrost skali zaznacza się zwłaszcza na linji górnej tak u chłopców jak i dziewcząt.

3. W poprzednich wywodach nie mogliśmy pominąć odrębnej linji rozwoju skali między chłopcami a dziewczętami. Dlatego w tym odstępie zestawimy tylko zasadnicze różnice.

U dziewcząt wyraźny okres zahamowania rozpoczyna się wcześniej.

Naogół dziewczęta górują pod względem rozpiętości skali nad chłopcami, nie ustępują im nigdy co do wysokości tonów.

Na linji dolnej przez pierwsze trzy lata dziewczęta kroczą razem z chłopcami, potem ustępują chłopcom dwa razy, i to w 10—11 roku o pół tonu, w 13—14 roku o cały ton, oba razy — i to stanowi na całej linji wyjątek — wykazują dziewczęta skalę uboższą o pół tonu od chłopców (10—11 r. $a—d^2$, $b—d_2$; 13—14 r. $g—e^2$, $a—f^2$). Rok 14—15 jest dla rozwoju skali dziewcząt szczególnie pomyślny.

Porównanie z badaniami obcemi.

a) Badania Autenrietha z Heidelbergu.

Rozpiętość skali według Autenrietha (Tabl. II):

Wiek	Chłopcy	Dziewczęta
7—8	$d^1—c^2$	$d^1—h^1$
8—9	$d^1—d^2$	$d^1—h^1$
9—10	$c^1—d^2$	$d^1—d^2$
10—11	$c^1—e^2$	$c^1—d^2$
11—12	$c^1—f^2$	$h—d^2$
12—13	$h—f^2$	$h—e^2$
13—14	$h—f^2$	$h—e^2$
14—15	$h—f^2$	$h—e^2$

Skala głosu w pierwszym roczniku jest uboższa. Linja dolna nigdy nie dochodzi do granicy dolnej, otrzymanej w naszych wynikach. Granica górna wykazuje podobny obraz jak w naszych badaniach, przedstawia się jednak w niektórych rocznikach korzystniej dla chłopców, badanych przez Autenrietha.

Ogólnie możnaby przebieg obu granic u Autenrietha tak scharakteryzować: Na początku bliższe siebie aniżeli u naszych

dzieci, odchylają się potem mocno od siebie: powolniej granica dolna, szybciej górna.

W sposób podobny jak w naszych badaniach dziewczęta kroczą wspólnie z chłopcami na linji dolnej. Zjawisko rytmu uwydatnia się jeszcze wyraźniej niż w naszych badaniach. Przykład zahamowania jednostronnego: Granica dolna dziewcząt pozostaje przez pierwsze trzy roczniki na tym samym tonie — d^1, granica górna podnosi się od h^1 do d^2.

Przykład zahamowania obustronnego: W ostatnich trzech rocznikach dziewcząt granicę dolną wyznacza ton h, w tym czasie granica górna spoczywa nieruchoma na tonie e^2.

Podnieść wypada jedną ważną różnicę. W badaniach Autenrietha posiadają chłopcy rozleglejszą skalę od dziewcząt. Mając z wyjątkiem dwu roczników (rocznik 9—10 i 11—12) wspólną granicę dolną, przewyższają je prawie stale w granicy górnej, jedyny wyjątek stanowią lata 9—10, w których chłopcy i dziewczęta osiągają tę samą wysokość.

b) Badania Paulsena z Kilonji.

Dla celów porównawczych może posiadają większe znaczenie badania Paulsena z uwagi na tę okoliczność, że przeprowadził on swe badania aż na 5000 dzieciach a wyniki zestawił także w dwu kolumnach, jednej głównej (75% dzieci), drugiej bocznej (25%).

Rozpiętość skali głosu według Paulsena (Tabl. III):

Wiek	Chłopcy		Dziewczęta	
	75%	25%	75%	25%
7—8	d^1—b^1	d^1—d^2 c^1—a^1	d^1—c^2	c^1—f^2
8—9	d^1—h^1	d^1—e^2 c^1—e^2	d^1—d^2	h—f^2
9—10	d^1—d^2	h—f^2	c^1—d^2	h—f^2 b—es^2
10—11	(d^1) c^1—d^2	b—f^2	c^1—e^2	h—g^2
11—12	h—d^2	a—e^2 h—g^2	c^1—f^2	b—g^2 a—e^2
12—13	h—e^2	a—f^2 b—g^2	h—f^2	a—g^2
13—14	h—e^2 b—es^2	a—g^2	h—f^2	a—a^2
14—15	b—e^2	g—es^2 a—g^2	h—f^2	h—a^2 a—g^2

Podobno jak u Autenrietha granica dolna u Paulsena ma poziom wyższy niżeli nasza, szczególnie w 8, 9, 10 roku, opada wtedy mocniej i zbliża się z różnicą półtonu do naszych dzieci. Granica górna chłopców jest na początku jeszcze niższa niż u Autenrietha, dziewcząt taka sama jak u nas. Skala więc, na początku najwęższa z rozpatrywanych przez nas, szybkim krokiem rozszerza się, w następnych rocznikach. W sprawie zjawiska rytmu stwierdzamy także fazy zastoju i wzrostu. Wyraźnej, dłuższej fazy równoczesnego zastoju na obu granicach skali nie obserwujemy w badaniach Paulsena, zarysowuje ona się w pewnej postaci dopiero w ostatnich rocznikach. Zahamowanie się jednostronne natomiast uwypukla się z całą wyrazistością kilkakrotnie.

Zwracamy uwagę na fakt, iż zgodnie z naszemi badaniami — a przeciw Autenriethowi — stwierdza Paulsen naogół rozleglejszą skalę głosu u dziewcząt; wyjątek stanowi ostatni rocznik (14—15 r.) b—e², h—f².

Przebieg linij rozwoju skali, uzyskanych w omawianych trzech badaniach, wykazuje zbliżony do siebie zasadniczy obraz. Co do poszczególnych faz, to zachodzą pewne przesunięcia w czasie, następstwem czego jest odmienny cokolwiek układ zastoju jednoi obustronnego. Donioślejszą różnicę stanowi stwierdzenie przez Autenrietha obszerniejszej skali u chłopców. Sprzeciwiają się temu jednak wyniki Paulsena,*) oparte na bogatym materjale, przemawiając tem samem za naszemi wynikami.

Przyznajemy, iż liczba badanych przez nas dzieci byłaby niewystarczająca, gdybyśmy już chcieli ustalić na jej podstawie dokładny przebieg normalnej linji rozwoju skali; liczba jednak w zupełności wystarcza dla dokładnego określenia wyłuszczonych zjawisk w naszej szkole, wystarcza także na to, by wskazać na charakterystyczne właściwości skali dziecięcej, a wyniki nasze nabierają pewnego znaczenia w oparciu na rezultatach Paulsena.

Niektóre wnioski dla praktyki.

Niezawodnie prawie każdy nauczyciel śpiewu na podstawie obserwacji w praktyce, a może i niejeden, na podstawie eksperymentu, stwierdził wymienione osobliwości rozpiętości skali. Ogłaszamy nasze postrzeżenia ze względu na ciekawe wyniki i dla dostarczenia materjału porównawczego, nareszcie dla wysunięcia niektórych wniosków dla praktyki.

Pierwsza nasuwająca się wskazówka to ta, że nauczyciel powinien liczyć się z zasiągiem skali swych dzieci. Nauczyciel winien ją znać i świadomie dobierać ćwiczenia i piosenki. Wzrost skali głosu dziecka jest sprawą rozwoju, związanego z rozwojem

*) Nie możemy stwierdzić, ile badał dzieci Autenrieth.

organów głosu. Nie można nadwerężać narządów głosu, choć niewątpliwie możemy popierać ich rozwój przez celowe ćwiczenia.

Flatau wykazał zapomocą badań laryngoskopijnych na 700 dzieciach, że błędne traktowanie głosu dziecka — a m. i. brak przestrzegania jego skali — zgubny wywiera wpływ tak pod względem ilościowym jak i jakościowym. Wśród 6-letnich dziewcząt*) stwierdził on 20 procent dziewcząt ochrypłych, wśród 8-letnich 42 proc., a 14-letnich 50 proc. Zastanawia nas fakt, że wśród chłopców, u których rozpiętość skali jest naogół mniejsza, a którym często każe się śpiewać w tej samej skali co dziewczętom, liczba ochrypłych rośnie nawet do 75%. Uderza nas stały wzrost dzieci ochrypłych w miarę ich przebywania w szkole. Mamy podobne zjawisko jak w sprawie krótkowzroczności dzieci szkolnych. W jednym i drugim wypadku nie możemy winić wyłącznie szkoły, ale niewątpliwie może ona wytworzyć warunki, sprzyjające szerzeniu się t. zw. chorób szkolnych. Wysoki odsetek chłopców, bo w ostatnim roczniku aż 75%, budzi wprost niepokój. Może Flatau, lekarz-specjalista, zbyt ostre stosował kryterjum. Ale i w tym wypadku pozostaje niezbity fakt, że liczba dzieci ochrypłych rośnie proporcjonalnie do czasu pobytu w szkole i to znacznie więcej wśród chłopców, zwłaszcza w ostatniej klasie. Może tu wchodzi w grę mutacja głosu, zjawisko, towarzyszące dojrzewaniu płciowemu. W tym okresie ulega krtań zmianom, gwałtowniejszym u chłopców, łagodniejszym u dziewcząt. Tak np. według Bartha struny głosowe w czasie od 12 do 20 roku powiększają się u dziewcząt z 12 na 16 mm, u chłopców z 13 na 24 mm. Inne porównanie jest jeszcze jaskrawsze: Przyrost strun głosowych chłopców w samym okresie dojrzewania przewyższa aż dwukrotnie przyrost od urodzenia aż do dojrzewania, u dziewcząt jeden przyrost równa się drugiemu. U niektórych chłopców zmiany w krtani są tak nagłe, że do tego stopnia zatracają panowanie nad mięśniami, iż wogóle śpiewać nie mogą. Dla innych sprawa jest tem niebezpieczniejsza, że przez kurczowe napięcie strun głosowych umieją podczas śpiewu zakrywać mutację. Pöhler wykazał, iż w 13—14 roku życia 27% chłopców przechodzi wyraźną mutację, dziewczęta dopiero po 14 roku. Dla nas w związku z zagadnieniem skali wypływa wniosek, by nauczyciel baczną zwracał uwagę na mutację głosu szczególnie chłopców, bo według Bartha nawet minimalne nadwerężenia narządów krtani mogą za sobą pociągnąć nieuleczalne uszkodzenia głosu.

W niektórych szkołach pod wpływem nawoływania higjenistów został dobór pieśni i ćwiczeń przeprowadzony ściśle z uwzględnieniem skali danego rocznika. I w naszych programach

---

*) W Niemczech pierwszy rocznik.

odnajdujemy dane, dotyczące skali. Wyłania się pytanie, w jakim stosunku stoją one do badań eksperymentalnych. Dla szybszej orjentacji podajemy je wraz z wynikami Paulsena i własnemi.

Tablica porównawcza. (Tabl. IV.)

Wiek	Program Min. W.R. i O.P.	Wyniki Paulsena 75%		Wyniki własne 75%	
		Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta
7—8	c^1—d^2	d^1—b^1	d^1—c^2	c^1—h^1	c^1—c^2
8—9	c^1—e^2	d^1—h^1	d^1—d^2	h—c^2	h—d^2
9—10	„w obszerniejszej skali"	d^1—d^2	c^1—d^2	b—c^2	b—d^2
10—11	h—f^2	c^1—d^2	c^1—e^2	a—d^2	b—d^2

Dla dalszych oddziałów program ministerjalny nie zawiera ścisłych danych w sprawie rozpiętości skali.

Choć program ministerjalny nie żąda, by nauczyciel wyczerpał na lekcjach śpiewu podaną dla danego rocznika skalę, a raczej podaje tylko granice, których nie wolno przekraczać, to jednak postrzegamy, że dozwolona skala jest zbyt obszerna i naogół przekracza siły dziecka. Uwagi takie jak „w obszerniejszej skali" lub ćwiczenia, „rozszerzające skalę", są mojem zdaniem zbyt ogólnikowe, a niedoświadczonego nauczyciela mogłyby zapewne zachęcić do niebezpiecznego nadwyrężania głosu dziecka. Zauważamy brak pozytywnej wskazówki, by nauczyciel indywidualnie w obrębie skali swych dzieci prowadził ćwiczenia, by liczył się z możliwością różnicy w skali między chłopcami i dziewczętami i pilnie śledził pojawiające się oznaki mutacji głosu.

Dalsza dla praktyki ważna kwestja to skala w piosenkach tych śpiewników, które się znajdują w spisie podręczników szkolnych, wydanym przez Min. W. R. i O. P. Zastrzegamy się, iż wcale nie zamierzamy krytykować całej strony metodycznej śpiewników szkolnych, interesuje nas w tym wypadku wyłącznie sprawa skali danego rocznika. Z tego punktu widzenia można odróżnić trzy rodzaje pieśni:

1) Takie, które się nadają wprost do śpiewu, zasiąg melodji bowiem porusza się w obrębie skali dzieci.

2) Takie, które nadają się do śpiewu po przeróbce — po transponowaniu. Ton najniższy i najwyższy piosenki pod względem wzajemnej odległości nie przekraczają skali pod względem jej interwalu (od granicy dolnej do górnej), lecz cała tonacja piosenki jest zbyt wysoka.

3) Takie, które w danym roczniku nie nadają się do śpiewu wcale.

Przytoczymy choć po jednym przykładzie do punktu 2 i 3, nie chcąc obniżyć przez to wartości cytowanego poniżej śpiewnika.

Zbiór pieśni do użytku w ogrodach dziecięcych, ochronach i szkołach początkowych, zeszyt pierwszy, pod redakcją W. Downar-Zapolskiej.

Chodzi o pierwszy rocznik. Np. „Boże Ojcze“. Rozpiętość melodji sięga od e^1—d^2 (septyma), rozpiętość skali chłopców c^1—h^1 (septyma), dziewcząt c^1—c^2 (oktawa). Ton najniższy i najwyższy piosenki pod względem wzajemnej odległości (septyma) nie przekraczają skali pod względem interwalu (septyma względnie oktawa), ale tonacja jest nieodpowiednia, tonu najwyższego dzieci pierwszego rocznika nie mogą wyśpiewać bez nadwyrężenia narządów głosowych.

„Pieśń kowala“. Rozpiętość melodji h—e^2. Zasiąg interwalu piosenki przechodzi możliwości formowania dźwięków przez dziecko, dla którego śpiewnik jest przeznaczony.

W każdym prawie śpiewniku znajdzie nauczyciel śpiewu szereg podobnych przykładów; nam chodziło tylko o krótką ilustrację. Nawet *Wskazówki metodyczne* do nauki śpiewu, wydane w ostatnich latach, choć pod względem metodycznym wartościowe, niedość konsekwentnie przestrzegają rozpiętości skali. Tak np. czytamy we *Wskazówkach metodycznych* Jadwigi Wierzbińskiej: „W I oddziale można osiągnąć tylko przyzwyczajenie do... niewielkiej skali (w ćwiczeniach w obrębie oktawy, a w pieśniach — nony, a najwyżej decymy).“

Niezawodnie nasunie się w związku z powyższemi wywodami czytelnikowi szereg innych myśli; praca nasza nie rości sobie pretensji, by wyczerpała temat, musiałaby przekroczyć ramy artykułu.

Tuchola (woj. pomorskie). F. Pawłowski i A. Warczak.

O NAUCE ŚPIEWU W SZKOLE POWSZECHNEJ SŁÓW KILKORO.

Kreśląc kilka uwag na temat nauki śpiewu w szkołach powszechnych, nie będę pomnażał tych tak licznych artykułów w tej materji po różnych pismach fachowych i w *Przyjacielu Szkoły*, jak uczyć, czego nauczyć itd. To są najczęściej same teorje. Praktyka zaś wykazuje wręcz coś przeciwnego, a mianowicie stwierdza, że obowiązujący program do nauki śpiewu nie zostaje w zupełności wyczerpany w bardzo wielu szkołach, a to z różnych przyczyn jak: słabe przygotowanie nauczycieli do nauki tego przedmiotu w zakreślonym przez „Program“ rozmiarze, szczupłość godzin, wyznaczonych na naukę śpiewu, niezrozumienie u pewnych osób, czem jest śpiew, jaki jest jego wpływ wychowawczy nietylko na młodzież, ale i na całe pokolenia, ba nawet na narody itp. Nauczycielstwo, ucząc innych

przedmiotów, przygotowując się do wykładów, zna nietylko metodykę tychże, ale i sam materjał obszerniej, niż młodzieży chce wyłożyć i ją nauczyć, a do tego z ogólnego wykształcenia zna i rozwój historyczny danego przedmiotu. Przy nauce śpiewu nic podobnego — zaznaczam powtórnie — nie zachodzi u bardzo wielu nauczycieli. Czy zastanawiał się ktoś uczący śpiewu czy kontrolujący naukę tego przedmiotu, czy zadał sobie ktoś z nich trudu, by się dowiedzieć, jak lub z czego powstał śpiew u człowieka? Może ktoś z tych osób studjując mitologję Greków wie, jak Grecy przedstawiali potęgę muzyki w micie o Amfjonie, który zamiast opasywać Teby murem, grał na lutni, a na odgłos jej dźwięków kamienie same się układały i spajały, albo słyszał, że bożek Apollo otrzymał od bogów w darze złotą lirę, był opiekunem muzyki i śpiewu, i sam zachwycał bogów temi sztukami. Przypomina sobie również, że w Odyssei w XII ks. opisuje Homer, jakto urokowi śpiewu syren żaden z żeglarzy oprzeć się nie mógł i co uczynił Odyseusz, by siebie i towarzyszy od śmierci wybawić. Może niejeden przypomina sobie z greki, że już filozof Demokryt z Abdery w V w. przed Chrystusem wywodził, jakoby ludzie uczyli się śpiewać od ptaków i że zapatrywanie to długo utrzymywało się w starożytności i że to zapatrywanie podzielał jeszcze epikurejczyk Lucretius Carus, filozof w I w. przed Chr. w poemacie: *De rerum natura* (V. 378), kiedy mówi: „Zanim ludzie mogli śpiewać miłe pieśni i pieścić słuch ich wdziękiem, musieli naśladować melodyjne głosy ptaków“.

O ile te wiadomości można z trudem od tych osób wydobyć, to już zupełnie brak poglądów późniejszych np. Rousseau‘a, Herdera, Spencera, jakoby śpiew rozwinął się z mowy ludzkiej, czy hipotezę Darwina w związku ze swą teorją ewolucji, jakoby śpiew wypłynął z popędu miłości jako jeden ze środków w naturalnym doborze gatunków, lub pogląd ostatniej doby, że związek między mową a śpiewem jest czysto psychologiczny i że śpiew rozwinął się na podłożu uczuciowem, które to uczucie płynęło bądźto z religji, z modlitwy do Boga, bądźto do drogiej osoby i że im więcej afekt się potęguje, tem bardziej mowa zbliża się do tonu śpiewającego, przybierającego więcej odcieni, barw modulacyjnych itd. Pogląd Büchera, socjologa niemieckiego, wywodzącego w swem dziele *Arbeit und Rhythmus*, jakoby śpiew i muzyka powstały i kształtowały się z rytmu ruchów przy pracy, lub pogląd Walaschka z dzieła *Anfänger der Tonkunst*, jakoby śpiew i muzyka powstały z tańców ludów pierwotnych i obrzędów podczas różnych uroczystości — zupełnie nie są znane. Że tak jest, przekonałem się z szeregu dyskusyj, przeprowadzanych z nauczycielami po wizytacjach bądźto dyskusyj indywidualnych, bądźto zbiorowych na konferencjach nauczycielskich. Cel tych

dyskusyj był jasny: dowiedzieć się, jak zapatruje się nauczycielstwo na przedmiot, którego udziela i zainteresować go szerzej, głębiej tym przedmiotem. Uważam bowiem, że naród polski, należący do wielkiej rodziny Słowian, tak hojnie uposażonej przez przyrodę w warunki wokalne i zdolności muzyczne, że naród polski, który wydał takiego genjusza, jak Chopin, taki talent, jak Moniuszko, nie umie jeszcze śpiewać, a nauczyć go musi nauczyciel polski, sam śpiew rozumiejący.

Ale nie o to nam jeszcze chodzi.

Celem nauki śpiewu między innemi jest: „Rozbudzenie zamiłowania do śpiewu i muzyki wogóle, a w szczególności do pieśni ojczystej, a przez to budzenie i rozwijanie uczuć narodowych. O tę pieśń ojczystą, o to budzenie i rozwijanie uczuć narodowych przez pieśń, przez ów „wyidealizowany język uczuć" (według słów Nussbaum-Hilarowicza) nam chodzi.

Jedną z pieśni ojczystych, która jest pierwszą, uznaną za taką i za hymn narodowy obraną, to pieśń Legjonów „Jeszcze Polska nie zginęła". Min. W. R. i O. P. w trosce, by młodzież wyniosła ze szkół nieskazitelną melodję w rytmie, tonacji, interwalach, wydało w Dz. Min. W. R. i O. P. z r. 1926 tekst z nutami. Tą melodją, temi słowami winna posługiwać się szkoła polska, a przez nią i otoczenie. Cóż okazała rzeczywistość po 6-ciu latach takiego nakazu? Otóż łatwo stwierdzić, że nie wszystkie szkoły trzymają się tego nakazu i śpiewają hymn polski według miejscowych dodatków, zawodzeń itd. A co najważniejsze, młodzież nie rozumie tych słów, które śpiewa, nie umie, nie potrafi wyjaśnić, co to znaczy „Przejdziem Wisłę, przejdziem Wartę, będziem Polakami" itd. A objaśnianie treści słów śpiewanych jest przecież obowiązkiem nauczyciela... Czyż można uważać za rozbudzenie zamiłowania pieśni ojczystej śpiewanie pieśni z czasu niewoli „Cieszmy się bracia nadzieją, że nastaną lepsze czasy, że nam jeszcze zajaśnieją karabele, słuckie pasy". — Oby te czasy nie nastały i oby przestano bezmyślnie wybierać te i tym podobne pieśni do nauki w szkole w odrodzonej Polsce. Takich i tym podobnych przykładów możnaby przytoczyć więcej. Takie słowa są obce i pozostaną obce młodzieży naszej, melodja zaś bez słów uleci, czas na naukę stracony, wysiłek poszedł na marne, cel nieosiągnięty.

Że pieśń ojczysta, rodzima, wyrosła na gruncie polskim, przez Polaków stworzona, ukochana nie została przez nauczycielstwo a przez nią przez młodzież, świadczą o tem m. zd. te fakty, że nie słychać zupełnie tych pieśni ani na polu, ani na łące czy pastwisku. Stwierdzam, że jeżdżąc po trzydziestu kilku powiatach przez 10 lat, nie słyszałem pieśni tej w szkole wyuczonej, tej, którą śpiewałyby dzieci. Może umieją śpiewać, ale czy umi-

łowały tę melodję? Znam prawie wszystkie śpiewniki szkolne i melodje tamże zawarte. — Nie słychać ich, kiedy młodzież jest poza szkołą, bez nakazu nauczyciela. A jeżeli śpiewa młodzież przy zajęciu w polu, to już pieśni nieszkolne, lokalne, zasłyszane od otoczenia. Przekonać się o tem łatwo tak w okolicach górskich, jak i na nizinach. Przecież 12-toletnia nauka śpiewu, systematycznie prowadzona i kontrolowana, winna wydać jakieś owoce i choćby częściowo cel osiągnąć. Czy „Święta Pieśni" urządzane nie posunęły tej sprawy naprzód? Uważam, że te „Święta" nie przyczyniły się zbytnio do umiłowania pieśni ojczystej, a przez to do śpiewania tych pieśni poza szkołą. Pieśni te zostały tylko odśpiewane; brakło nauczyciela, nakazu, słuchaczy — pozostała sama młodzież — śpiewa nadal własne pieśni, piosnki, bo te ukochała, te rozumie, te są jej najmilsze.

Stąd wypływa rada: uczyć młodzież w szkole tylko pieśni łatwych, polskich autorów, objaśniać dokładnie słowa i raczej śpiewać unisono, niż w zespołach dwu- czy więcejgłosowych. I śpiew unisono, wykonany w odpowiednim rytmie, w należytej dynamice i właściwej tonacji, jest piękny i wzniosły. Unikać należy melodyj molowych: wiek młody lubi pieśń durową, skoczną, wesołą, gdyż ta odpowiada temperamentowi młodzieży. Śpiew dwu- czy więcejgłosowy winien mieć melodje łatwe, przez ucho łatwo uchwytne. Dobrze jest, jeżeli nauczyciel zezwala po wyuczeniu pieśni dyrygować śpiewem jednemu zdolniejszemu uczniowi a sam tylko z boku udziela ewentualnych wskazówek.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

PRACA RĘCZNA W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ JAKO CZYNNIK ODRODZENIA SZTUKI LUDOWEJ.

I.

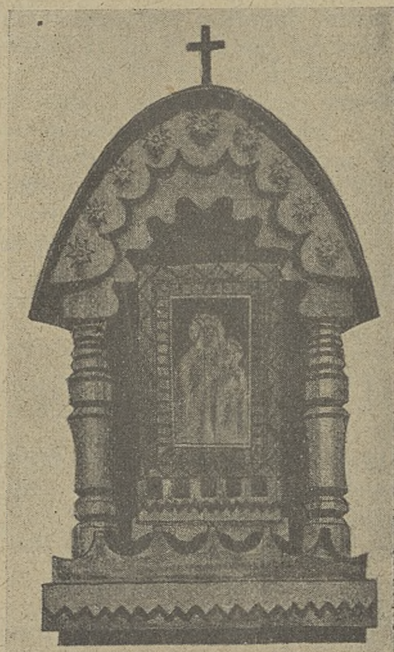
Germanizacja oraz szybki rozwój cywilizacji i mechanizacja pracy — oto przyczyny, które pozbawiły ziemie polskie b. zaboru pruskiego, szczególnie obszar dzisiejszego woj. poznańskiego, wielkiego skarbu: sztuki ludowej. Ponieważ jednak na tych ziemiach sztuka ludowa istniała, o czem świadczą stare chaty, krzyże kapliczkowe i kościółki, a w niektórych okolicach i stroje ludowe, w domowych warsztatach tkane i szyte, wyłania się obecnie po odzyskaniu wolności politycznej problem odrodzenia sztuki ludowej na powyższych terenach w oparciu na dawnej tradycję. Nad szczęśliwem rozwiązaniem tego problemu pracują naukowo: Polskie Tow. Popierania Przemysłu Ludowego i Państwowa Szkoła Sztuk Zdobniczych w Poznaniu. Instytucje te jednak głównie regulują i eksploatują resztki sztuki ludowej tu i ówdzie jeszcze istniejącej; mniej natomiast wpływają na rozwój

samego ruchu twórczości artystycznej wśród ludu. Do wzmocnienia i spotęgowania tego ruchu przyczynić się może jedynie świadomość praktycznych i kulturalnych wartości pracy ręcznej i jej poszanowanie wśród szerokich warstw społeczeństwa. Dziś ta świadomość jest jeszcze słaba. W budzeniu jej nieocenione usługi oddaje umiejętnie prowadzona nauka robót ręcznych, której celem jest według programu ministerjalnego dla szkół powszechnych m. i.: „rozbudzanie zamiłowania do pracy fizycznej i wyrabianie dla niej szacunku, — kształcenie poczucia piękna przez wytwarzanie prostych, lecz celowych i ładnych przedmiotów użyteczności domowej i szkolnej“... Powyższe wytyczne programu ministerjalnego stanowią podstawę pozytywnego ustosunkowania się nauki robót ręcznych do sztuki ludowej. Stosunek ten rozpatrzmy poniżej nieco dokładniej.

II.

Roboty ręczne a sztuka ludowa.

Porównawcze zestawienie tworzenia plastycznego w szkole ogólnokształcącej z twórczością artystyczną ludu pozwala nam dostrzec w obu tych dziedzinach pewne cechy wspólne: tu i tam osią, naokoło której wszystkie czynności się toczą, jest tworzenie, wypływające z pewnej idei, oparte na tych samych zasadach celowości, praktyczności i użytkowności, logicznego użycia narzędzi i materjału. Wynikiem pracy w obu wypadkach jest przedmiot ładny, piękny. Różnica polega jedynie na tem, iż zasady tworzenia u ludu są odwieczne, stanowią jego tajemniczy, podświadomy i bezcenny skarb, w szkole zaś są zaczerpnięte z tego właśnie skarbca ludowego jako zasady racjonalne.



Staropolska kapliczka przydrożna z okolicy Raszkowa (woj. poznańskie).

Jeżeli więc szkoła jako czynnik wychowawczy powyższe zasady zaszczepia młodemu pokoleniu, a ono w myśl tych zasad tworzy i tworzyć będzie w przyszłości,

to rezultatem takiego stanu rzeczy w konsekwencji być musi rozpowszechnienie się twórczości plastycznej wśród ludu czyli ilościowy rozwój sztuki ludowej. Tu wszakże w imię ścisłości podkreślić należy, że ta nowa powszechna sztuka ludowa, zakwitająca na bogatym pniu nowoczesnej szkoły, posiadać będzie cały szereg specyficznych cech, będących wyrazem wpływów współczesnej kultury i cywilizacji, czem wyraźnie różnić się będzie od właściwej sztuki ludowej, która soki swe żywotne czerpie wyłącznie z podłoża intuicji i tradycji narodowej, a do postępu kultury i cywilizacji ludzkości ustosunkowuje się raczej konserwatywnie.

Wspomniana nowoczesna sztuka ludowa wpłynie niewątpliwie bardzo dodatnio na materjalną kulturę danej epoki, wyprze z życia ludzkiego fałsz, tandetę i wszelkiego rodzaju imitacje, uzdrowi wypaczone pojęcia o pięknie, a tem samem stworzy atmosferę, która powstrzyma dalszy upadek tradycyjnej sztuki ludowej, stwarzając raczej warunki pomyślne dla jej rozwoju. Niejeden bowiem miłośnik robót ręcznych, twórca-amator z ławy szkolnej, zetknie się wcześniej czy później w życiu mniej lub więcej przypadkowo z piękną tradycyjną sztuką ludową, zainteresuje się nią, zgłębi ten nowy dlań problem, oceni, przejmie się jego duchem, wżyje, i, porwany jego czarem, tworzyć będzie odtąd już w oparciu na tradycji ludowej z całem zrozumieniem rzeczy.

Z tego wynika, że nowoczesna sztuka ludowa, będąca jako sztuka organizowania kulturalnego życia celem i owocem nauki tworzenia plastycznego w szkole ogólnokształcącej, nietylko rozpowszechni zrozumienie dla tradycyjnej sztuki ludowej, ale nadto zasilać ją będzie jednostkami twórczemi. By jednak dopływ ten nie odbywał się pod znakiem przypadkowości lecz jasnej celowości, ustalić nam trzeba pewne metody, któreby już w szkole pchnęły młodzież na tory, wiodące wprost a niechybnie w czarodziejski świat tradycyjnej sztuki ludowej.

III.

Metoda czyli droga od nauki robót ręcznych do sztuki ludowej.

Każda metoda polega na umiejętnem i konsekwentnem stosowaniu pewnych środków. Zastanówmy się tedy, jakiemi środkami rozporządzają roboty ręczne (rysunki) w szkole ogólnokształcącej, by młodzież obdarzyć tajemniczym kluczem do skarbca twórczości artystycznej ludu:

a) Wycieczki regjonalne.

Niezliczone umiejętności, jakie kształcimy wśród uczniów dzięki robotom ręcznym i rysunkom, poza całym szeregiem wartości natury społeczno-wychowawczej, podzielić się dadzą na dwie główne kategorje:

aa) umiejętności fizyczne z wprawą techniczną na czele i

bb) umiejętności duchowe z wykwitem czuć estetyczno-artystycznych na czele.

Nietylko praktyką i teorją usiłujemy wzmocnić wszystkie te umiejętności, ale także potężnemi wrażeniami, zdobytemi w obliczu zwiedzanych fabryk, świetnie zorganizowanych zakładów przemysłowych, kościołów wspaniałych i pomników monumentalnych. Jeżeli jednak w tem miejscu zreflektujemy naszą własną i zaobserwowaną praktykę szkolno-wycieczkową, to łatwo przypomnimy sobie, iż dotychczas główną, niejako uprzywilejowaną rolę w życiu nauki robót ręcznych odgrywały i odgrywają wycieczki, podkreślające stronę techniczno-praktyczną tychże przedmiotów. Tu należałoby wymienić: zwiedzanie różnych warsztatów pracy, tartaków, stolarń z maszynowo-mechaniczną obróbką drzewa, warsztatów kolejowych, giserni itd. Natomiast ekskursje, kształcące zmysł estetyczno-krytyczny, ustępują zwykle na plan dalszy. Jeżeli zaś wogóle dochodzą do skutku, to celem ich jest zazwyczaj trudna sztuka czysta w kościołach, pomnikach, muzeach, galerjach. Piękną ale niepozorną sztukę ludową zapoznaje się z reguły. A przecież tu i ówdzie stoją jeszcze śliczne rzeźbione kapliczki i krzyże przydrożne, stare kościółki więcowe z sobotami, chaty z podsieniami, rysiami, śparogami, wrotnie i bramy z pazdurami, szczerze i bogato rzeźbione. Do tych więc pomników skierujmy młodzież, która bez naszych wskazań nie spostrzegłaby ich może nigdy. Są to zresztą wymarzone miejsca, gdzie piękno całą duszą przeżywać można. Przystępne rozmówki o znaczeniu i wartości zabytków zwiedzanych, doraźnie snute na miejscu, wsączą w dusze dziecięce nigdy niezapomniane wrażenia i prawdy życiowe. Dwie, trzy wycieczki zbiorowe tego rodzaju, organizowane w ciągu roku szkolnego w wyższych oddziałach szkoły powszechnej wystarczą, by szczegółowo przeszukać nietylko bliższą ale i dalszą okolicę danego środowiska a tem samem wdrożyć przyszłych obywateli do racjonalnego i systematycznego ujmowania zjawisk etnograficzno-folklorystycznych. Metoda szkoły pracy, zastosowana na wycieczkach, pozwoli nam zgromadzić ciekawe zbiory w postaci rysunków, fotografij, modeli, spisów, i opisów zabytków, które jutro mogą być zniszczone burzą, wichrem, ogniem lub nieubłaganym postępem żelbetonowego wieku. Tem samem dochodzimy już do dalszego środka metodycznego:

b) Szkolne muzeum regjonalne.

Nie musi to zaraz być osobna sala. Wystarczy na początek zwykła gablotka oszklona, umieszczona w sali rysunkowej lub pracowni. W niej składamy nasze zdobycze z wycieczek bliższych, dalszych, oraz okazy, uzyskane drogą wymiany z innemi szkołami i rejonami kulturowemi. Gdyby wszystkie nasze szkoły

zorganizowały najskromniejsze chociażby muzea regjonalne, to nie mówiąc już o znaczeniu ich dla konserwacji zabytków sztuki ludowej, mrówcza ta praca byłaby niesłychanie pożądana i pożyteczna dla naszych etnografów-folklorystów. Nadto przez dostarczanie nauce rysunków modeli a nauce robót ręcznych myśli twórczych i pomysłów, muzeum spłaciłoby również i szkole dług za trud i znój, poniesiony około jego zorganizowania.

c) Pogadanki z zakresu estetyki form plastycznych.

Wycieczki i muzea zwiedzane należy uczniom odpowiednio objaśnić. Osiągamy to przez pogadanki, utrzymane w przyjacielskim i serdecznym tonie. Zniżenie się do małych umysłów i poprostu sztuka myślenia ich kategorjami są tu nieodzownym warunkiem powodzenia pogadanek. Również pogadanki, urozmaicone przeźroczami i filmami z dziedziny estetyki form plastycznych i kultury rodzimej, należałoby organizować systematycznie kilka razy w ciągu roku szkolnego, o ile możności w porozumieniu z nauczycielami humanistyki, śpiewu, gimnastyki, geografji, przyrody i religji. Takie ujęcie pogadanek pozwoliłoby objąć całokształt twórczości ludowej: sztuki plastyczne, podania, wierzenia, obrzędy, śpiewy i tańce.

d) Wprowadzenie do wnętrza szkół motywów dekoracyjnych swojskich.

Tu już nie powinniśmy zadowolić się samym prymitywem ludowym, lecz zastosować jego formę uszlachetnioną w postaci polskiej sztuki dekoracyjnej, tej samej, która w 1925 r. w Paryżu triumfy święciła. Dlaczego ta wspaniała sztuka nasza ma być unikatorską? Uczyńmy z niej w całem tego słowa znaczeniu żywotną sztukę stosowaną. Wprowadźmy ją więc i do szkół naszych, gdzie dotychczas na rumianą i energji życia pełną dziatwę — spoglądają śmiertelnie blade i nudne, anemiczne ściany. Niech ściany te, szczególniej w aulach, czytelniach, salach muzycznych, kaplicach i przedsionkach osnują się czarem polskiej sztuki dekoracyjnej, niech symbolami młodzież bawią, ciekawią i nęcą.

Wprawdzie zdobienie wnętrza szkoły w myśl powyższych założeń napotka na większe niż przeciętne trudy i koszta, lecz życie uczy, że nie trudności i szkody materjalne w takich wypadkach decydują, ale człowiek: jego wola, energja i zmysł organizacyjny. Dekorowania wnętrz szkół należałoby uskuteczniać w porozumieniu z ogniskami polskiej sztuki stosowanej. Takiemi są: Państwowe Szkoły Przemysłu Artystycznego, a na ziemiach zachodnich Państwowa Szkoła Sztuk Zdobniczych w Poznaniu, która „jako zadanie wzięła sobie: oparcie swych pomysłów zdobniczych na wzorach ludowej sztuki regjonalnej przez wyzyskanie elementów zdobniczych sztuki ludowej Wielkopolski, Pomorza, Kaszubów“.

IV.

Wyliczenie tych kilku główniejszych środków metodycznych, zdążających do zaznajomienia społeczeństwa przez szkołę ze sztuką ludową, nie wyczerpuje bynajmniej całego szeregu dalszych środków, do których zaliczam: organizowanie bibljoteczek regjonalnych, prenumerowanie pisemek o charakterze ludo- i krajoznawczym (*Orli Lot*, *Ziemia*, *Płomyk*, *Młody Polak*), czynny udział szkoły w obrzędach ludowych, organizowanie teatrów i widowisk ludowych ze swojską dekoracją sceny itd. Środki te zresztą są niewyczerpane jak niewyczerpane jest bogactwo form i motywów w sztuce ludu. Dotychczas rzadko spotykamy się z wyraźnym pierwiastkiem regjonalnym w robotach ręcznych i rysunkach. Tu należałoby wskazać na metodę regjonalistyczną profesora Świeżego w Lublinie, który ją stosuje w nauce rysunków w tamtejszem gimnazjum, oraz na metodę regjonalną, stosowaną w seminarjum nauczycielskiem w Mławie przez tamtejszego nauczyciela robót ręcznych Adama Borkowskiego. Na terenie szkół powszechnych m. zd. wogóle brak wiadomości o systematycznem i metodycznem zbliżaniu młodzieży do cennych skarbów sztuki rodzimej, może dlatego, że programy ministerjalne tę sprawę niedość silnie podkreślają. Byłoby jednak bardzo pożądane, by i w tych szkołach metoda regjonalizmu znalazła zastosowanie. Dla pionierów jej otwierają się dalekie ugory mozolnej lecz wdzięcznej pracy.*)

Krotoszyn (woj. poznańskie). Ludwik Kaczyński.

RYTMICZNOŚĆ U DZIECI A NAUCZANIE.

Nauczając, trzeba mieć świadomość celu, do którego należy dążyć. Chcąc cel zamierzony osiągnąć, konieczne są wysiłek i praca, któreby pozwoliły cel nakreślony zrealizować. Czy to wystarczy? Programy, metody wskazują na sposoby ujęcia i realizacji przerabianego materjału. Chcąc umiejętnie stosować wskazania i rady, konieczna jest świadomość psychologji przedmiotu. Czy to będzie praca przyszłego rzemieślnika, czy praca przyszłego „mózgowca" — poznanie cech charakteru, uzdolnień, zainteresowań wpływa na jakość i wydajność pracy. Ten, który uczy, opiera się, mniej lub więcej świadomie, na znajomości właściwości dusz ludzkich. Może on to robić umiejętnie, ze zrozumieniem

---

*) Literatura:

1. Karol Zyndram Maszkowski: *Jak uprzemysłowić zdobnictwo?* Poznań 1927.
2. *Kształt i barwa*, rocznik V, 1926: Regjonalizm a sztuka w szkole.
3. Richard Rothe: *Die Plastik in der Volkskunst*. Deutsch. Verl. f. Jugend u. Volk. Wien 1922.

i wyczuciem — może też to czynić w sposób, który zabija lub przynajmniej przytłumia dążności wrodzone.

Pedagogika nowoczesna, opierając się najzupełniej na doświadczeniach psychologji, ujmuje nauczanie z tego punktu. Dyspozycje dziecka, jego procesy psychiczne, podporządkowuje swoim celom i do nich jedynie, tą drogą, stara się dotrzeć. Cel nakreślony jest daleki, nic więc dziwnego, że do jego osiągnięcia, poprzez wspólną wszystkim drogę zrozumienia psychiki dziecka, można przebyć tę drogę w rozmaity sposób. Wystarczy wspomnieć choćby o zagadnieniu szkoły pracy, w którem to zagadnieniu, mając wspólne poglądy, dające rękojmię zrozumienia stosunku młodzieży do pracy — wybór i układ materjału jest inny np. u Deweya, inny u Kerschensteinera, jeszcze inny u nauczycieli lipskich, stanowiących oddział metodyczny Lipskiego Związku Nauczycielskiego.*)

Jak wiadomo dziecko nie jest minjaturą człowieka dorosłego. Nic więc dziwnego, że od chwili przyjścia na świat do chwili uznania go za dorosłego członka społeczeństwa, musi przechodzić szereg następujących po sobie faz życia tak fizycznego, jak duchowego. Mając podkład właściwości psychicznych, stopniowo rozszerzając i pogłębiając swoją osobowość, wznosi się coraz bardziej do nakreślonego celu. Przebywa swą drogę może nierównomiernie, jednak przeskakiwać i omijać stopnie niesposób. Jeden ze stopni drabiny będzie szerszy i wyraźniejszy, inny może być drobny i niedostrzegalny. Jeden przez naturalne podłoże pozwoli wygodnie wznosić się coraz to wyżej, inny przez niejasność i niewłaściwość ujęcia nie pozwoli ruszyć z miejsca.

Jednem z głównych znamion, charakterystycznych u dzieci, jest występujące u nich p o c z u c i e r y t m u. Chciałem tutaj poświęcić kilka słów temu zagadnieniu, tak żywo nieraz komentowanemu wśród nauczycielstwa. Szczególnie ciekawe jest to zagadnienie ze strony psychologji muzycznej dziecka**).

Już dziecko 2-letnie reaguje wyraźnie na wrażenia rytmiczne, które występują jaskrawiej od innych. Nie umiejąc jeszcze mówić, nuci w bardzo pierwotnej formie, ale poczucie rytmu wybija się już z niezwykłą jasnością i precyzją.

Jakże często nauczyciel ma do czynienia z takiemi dziećmi, które w swem mniemaniu śpiewają dobrze, a dla naszego ucha jest to nieznośne „basowanie“, jak mówią inne dzieci. Czy tutaj szwankuje i rytm? Bynajmniej — jest on najzupełniej poprawny i bez zarzutu. Dziecko, któremu nie pozwoliliśmy śpiewać, ćwiczenia rytmiczne wykona tak, jak i inne dzieci. To samo da się

*) Bogdan Nawroczyński *Swoboda i przymus w wychowaniu*, str. 79—81.

**) Patrz rozprawę „Z psychologji muzycznej dziecka” dr. Zofji Lissa (Lwów) w *Muzyce w Szkole*, rok IV. Nr. 2.

mniej więcej powiedzieć o występującej u dzieci skłonności do monotonnego wypowiadania wierszy.

Np. wiersz St. Jachowicza *Skała i kropla:*

Rzekła twarda opoka i dumnie spojrzała
Na kroplę, co spływała...

Napewno każde z dzieci zatrzyma się tam, gdzie występuje rym; dopiero trzeba trudu, by modulacja przesunęła się do „kroplę". Dlaczego tak się dzieje? Odpowiedź prosta: Poczucie rytmu jest silniejsze ponad wszystko i bezapelacyjnie dominuje nawet nad treścią i sensem.

Przyczyny należy szukać w przebiegach fizjologicznych*) jak np. oddychanie, które jest przecież splotem jednostajnych, w rytmie dwudzielnym stosowanych ruchów; jak bicie pulsu i serca.

Właściwości rytmiczne dziecka są pogłębiane w nieświadomy sposób przez chodzenie i ruchy rąk. Do wieku szkolnego dziecko wzrasta w środowisku, które szczególnie skutecznie działa na rozwiniętą w tym kierunku wrażliwość. Miarowe stukanie zegara, bicie godzin i kwadransów, powtarzające się motywy rysunkowe na szlaku ściennym, równy szereg ułożonych w szafie książek i w. in., których niesposób wyliczyć przyczyn, składa się na to, iż dziecko, które pierwszy raz przestąpi próg szkoły, jest zupełnie pod względem rytmicznym zaawansowane. Dlatego też nauczanie w znacznej mierze opierać się powinno na tych właściwościach, jako najbardziej naturalnych, a przez to najbardziej interesujących. Jakżeż często można spotkać się z niedocenianiem rytmiczności u dzieci! Ile jeszcze trzeba w tym kierunku zrobić!

W nauczaniu, szczególnie w muzyce, gimnastyce, rysunku, jest szerokie pole do wyzyskania. Kładąc nacisk na ten dział uzdolnień dzieci, skutek będzie odpowiednikiem włożonej pracy i zainteresowania.

Nie mam zamiaru tutaj wyszukiwać i nakreślać różnych zastosowań. Tak samo nie ja pierwszy jestem wyrazicielem tego, o czem w tym artykuliku mówimy. Moim zamiarem jest tylko zwrócić uwagę ogółu wychowawców na tak potężny czynnik, jakim jest rytmiczność u dzieci. Rytmiczność w gimnastyce, w śpiewie, w rachunkach**), figury liczbowe, ▪ ▪ ▪ ▪ ▪, wyklaskiwanie z akcentem, pochylanie ciała; w rysunkach motywy wstęgowe itp., to są próby, których wyniki mówią same za siebie. Oparcie się na nich w jak najszerszym zakresie, — przez radość i zapał dzieci, — przeprowadza szkołę na coraz wyższy poziom i zbliża znacznie przyspieszonem tempem do osiągnięcia najwyższej osobowości.

Tupadły (woj. pomorskie). Zygfryd Prószyński.

*) *Muzyka w Szkole*, rok IV, Nr. 2, str. 30; dr. Zofja Lissa: Z psychologji muzycznej dziecka

**) L. Jeleńska *Metodyka pierwszych lat nauczania*, str. 186–187.

LEKCJA ŚPIEWU KOLEGI X.

(III i IV oddział 3-klasowej szkoły powszechnej.)

Lekcję niniejszą przesłał nam pewien kolega, zaznaczając, że czyni to na życzenie uczestników konferencji rejonowej w Y., na której lekcję ku ogólnemu zadowoleniu przeprowadził.

Ponieważ lekcja zawiera szereg błędów, uprosiliśmy p. Heisinga, autora *Katechizmu metodycznego nauczyciela śpiewu*, o napisanie odpowiednich uwag.

Umieszczając więc lekcję odrazu z uwagami krytycznemi, wprowadzamy pewne urozmaicenie w nasz dział metodyczny, a ponieważ nieraz łatwiej spostrzec błędy metodyczne u innych niż u siebie, może całość spotkać się, jak sądzimy, z zainteresowaniem Szan. Czytelników, uczących śpiewu. Red.

*

Temat lekcji: Pieśń narodowa „Polska powstaje" (*Polski śpiewnik narodowy.*)

Ćwiczenia oddechowe w takcie $^4/_4$. Przy otwartych oknach wykonują dzieci na dany znak głęboki wdech nosem. Wydech na 1, 2, 3, 4 według następujących wskazań, zamieszczonych na tablicy:

a) bez sylaby,
b) na sylabie „mu"
c) „ „ „ta"
d) „ „ „je" z uwzgl. cresc. i decresc.
e) „ „ „do" „ „ „
f) „ „ „mi" „ „ „

Polecam okna zamknąć.

Ćwiczenia rytmiczne. Nuty, napisane na tablicy (na jednej linji)

$^4/_4$ | $^1/_4$ $^1/_4$ $^1/_4$ $^1/_4$ | $^3/_8$ $^1/_8$ $^3/_8$ $^1/_8$ | $^1/_8$ $^1/_8$ $^1/_8$ $^1/_8$ $^1/_8$ $^1/_8$ $^1/_8$ $^1/_8$ | $^3/_{16}$ $^1/_{16}$ $^3/_{16}$ $^1/_{16}$ $^3/_{16}$ $^1/_{16}$ $^3/_{16}$ $^1/_{16}$

uwzględniają rytm wyżej podanej pieśni: *)

Dzieci taktują, wyklaskują, liczą razem i grupami w ten sposób, że pewna część wyklaskuje rytm, inna liczy. Po tych ćwiczeniach następuje dyktando rytmiczne (na jednej linji). Nauczyciel śpiewa na zgłosce „la" pierwszy takt pieśni. Dzieci powtarzają i zapisują w zeszytach, a nauczyciel w międzyczasie na tablicy. W podobny sposób przerabiam 2, 3, 4, 5 i 6 takt. Napisane dyktando dzieci śpiewają na zgłosce „la" (lub innej). Po odbytych ćwiczeniach uczniowie śpiewają gamę c-dur w rytmie wyżej wskazanym.

*) Ponieważ drukarnia nie posiada znaków nutowych, oddajemy wartość nut odpowiedniemi ułamkami cyfrowemi. Red.

Przy ćwiczeniach rytmicznych jedno dziecko staje przed katedrą (zwrócone do dzieci) i taktuje.

Ćwiczenia słuchowo-głosowe przeprowadzam na nutach nowej pieśni, napisanych na tablicy (na zgłosce „la“, później mormorando) stosując najpierw nuty równej, później rzeczywistej wartości. Napotykane trudności w trafianiu interwalów usuwam na podstawie gamy, do której wracam.

Pieśn. Pod przerobioną melodją piszę tekst, który dzieci umieszczają pod swoje dyktando rytmiczne, odczytują i śpiewają na zgłosce „la“. W kilku zdaniach omawiam treść pieśni i wyjaśniam trudniejsze wyrazy. Następuje odśpiewanie melodji mormorando, a wkońcu z tekstem.

Pieśń, której melodję dzieci samodzielnie zdobyły, stosuję w marszu (w miejscu).

Dynamika i dalsze zwrotki na następnej lekcji śpiewu. X.

*

Uwagi.

1. W tytule śpiewnika brak nazwiska autora i miejsca wydania, przeto nie mając przed oczyma całości piosenki, nie można orzec, jaki jest jej stopień trudności. To jest sprawa zasadnicza.

2. Dyspozycja lekcji należy już do przeżytków, jest szablonowa i nie uwzględnia głównego założenia, że na lekcji śpiewu musi („powinien“ — nie wystarcza!) panować śpiew wzgl. muzyka. Tymczasem poza jedną zwrotką pieśni tematu lekcyjnego, opanowaną po długich zabiegach, nic więcej dojrzeć nie można; a więc przeciążenie lekcji formalizmem. Środek wziął górę nad celem i przy bezwzględności stosowania, może zabić w uczniu zapał do śpiewu. Na ten temat pisał Hławiczka: „...jest to podobne postępowania, jakgdyby spragnionemu wędrowcowi, który zbliżył się do źródła, kazano je najpierw 100 razy obejść w najróżniejszych pozach, następnie 100 razy wykonać ruch czerpania i połykania wody — a potem dopiero pozwolono mu zrobić haust zbawczy“ (p. *Muzyka w Szkole* r. 1931, strona 98).

3. W ćwiczeniach na emisję głosu widać pewną przypadkowość w ugrupowaniu samogłosek. Są 2 systemy: francusko-włoski, grupujący samogłoski od najjaśniejszej do najciemniejszej *(i e a o u)* i niemiecki — odwrotny: *(u o a e i)*. Szereg I czy II jest podyktowany względami fizjologicznej natury; w dyspozycji p. X. tej logiki niema.

4. Uczeń zapisuje tylko to, co dobrze zrozumiał, a zatem: dyktando jest utrwalaniem, wzgl. sprawdzianem nabytych wiadomości.

W naszym wypadku trudno mówić, jak uczniowie zapiszą ten rytm, raczej można twierdzić, że „odpiszą“ z tablicy.

5. Czytanie intonacyjne nie może się odbywać na zgłosce „la“, jak mówi autor, lecz istnieją utarte systemy, starające się skojarzyć sylabę lub głoskę z odpowiednim stopniem wzgl. absolutną wysokością dźwięku. Wracanie do pochodu diatoniki gamy jest ostatecznością, gdy inne sposoby, (np. poczucie brzmienia dźwięków tonacji) zawiodły. Metoda interwalowa, do której odwołuje się autor — w czystej tonacji (bez modulacyj) jest nieekonomiczna.

6. Punkt „Pieśń“ powinien stać się bazą operacyjną lekcji, a nie poćwiartowane części pieśni. Winien stać na czele dyspozycji lekcyjnej, przeplatanej przynajmniej 3 pieśniami dla ożywienia i utrzymania przyjemnego nastroju. Inaczej lekcja jest szara, nudna i takich lekcyj należy się usilnie wystrzegać.

Poznań. Roman Heising.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

K. Hławiczka: *75 polskich pieśni marszowych* Do użytku młodzieży szkolnej, harcerskiej i przysposobienia wojskowego. Księgarnia i Drukarnia Katolicka, Katowice 1931. Str. 100. Cena zł 2,50.

Dotychczas pieśni o charakterze marszowym spotykaliśmy tylko sporadycznie po różnych śpiewnikach, a opracowanie ich rzadko odpowiadało celowi praktycznemu — zachęceniu do śpiewania na wycieczce lub w pochodzie. Stąd skutek, że młodzież tworzyła sobie pieśni sama w sposób dość prymitywny a niewybredny: podchwytywała z życia otaczającego melodje o najrozmaitszem pochodzeniu i przeznaczeniu, dorabiała napoczekaniu teksty, albo nawet przejmowała oryginał w całości — i w ten sposób, zupełnie przypadkowy, kształtowała a raczej wypaczała swój smak artystyczny.

Omawiana książeczka Hławiczki będzie mogła w znacznym stopniu naprawić ten stan rzeczy, ponieważ zawiera pieśni interesujące, zgrabnie a łatwo ułożone i przedewszystkiem polskie.

Oto motywy, dla których zbiorek ten należy dozwolić do użytku w charakterze książki pomocniczej w gimnazjum niższem, w odpowiednich oddziałach szkoły powszechnej i w seminarjach nauczycielskich.

Dobór pieśni jest bardzo wszechstronny, jak można już sądzić z podanych w książeczce następujących zgrupowań: „Życie młodzieży” (10 pieśni), „Nasza przeszłość” (14), „Pieśni artystyczne” (7), Życie ludu w jego pieśni” (23), „Pieśni ludowe żołnierskie” (16), „Kanony i pieśni humorystyczno-marszowe” (5). Wielką troskę autora stanowiło wysortowanie pieśni marszowych o pochodzeniu obcem, tem bardziej, że wiele z nich zaaklimatyzowało się już u nas przez dawne i częste stosowanie i że twórczość polska w zakresie rytmów marszowych jest wyraźnie uboga. Opracowania pieśni pomyślane są w ten sposób, żeby uwydatnić charakter marszowy pieśni i możliwie najbardziej udostępnić ich śpiewanie. Prawie wszystkie więc rozpoczynają się unisono, a dopiero później zjawia się głos drugi: albo towarzyszący melodji na odległości tercji, albo naśladujący odgłosy trąbki czy werbla. Niektóre pieśni są wyjątkowo trafnie i pomysłowo opracowane, jak Nr. 22 z dwutaktowem ostinato w dolnym głosie, Nr. 33 z akompanjamentem w górnym

głosie, Nr. 35 i 40 z imitacją tematu w tonacji dominanty, Nr. 68, gdzie drugi głos rozpoczyna każdą frazę z opóźnieniem, ale dzięki drobniejszym wartościom rytmicznym, jednocześnie z pierwszym ją kończy. R.

Feliks Nowowiejski: *12 kanonów polskich na chór czterogłosowy.* Op. 23 Nr. 1. Towarzystwo Wydawnicze Muzyki Polskiej, Warszawa. Stron 69. Cena zł 2,40

Polskiej literaturze muzycznej przybyło nowe wartościowe dziełko. Posiadaliśmy dotąd jedynie zbiór kanonów, wydanych przez p. Baranowską-Borową, reszta jest rozsiana po różnych podręcznikach. Prof. Nowowiejski daje cykl poważny i obfity. Potoczystość melodji i jędrność brzmienia w połączeniu z wartościowym tekstem takich autorów, jak M. Czeska-Mączyńska, St. Jachowicz, M. Konopnicka i in. przyczyni się niewątpliwie do spopularyzowania zbiorku. Muzyka kanonów tym razem należy do trudniejszej. W przeciwstawieniu do normalnej notacji kanonu, prof. Nowowiejski rozkłada melodję na system czterech linij, co młodzieży ułatwia orjentację w budowie polifonji, lecz z drugiej strony znacznie przedraża wydawnictwo. Ta forma pisowni daje autorowi swobodę dla pewnych odchyleń i dla konstrukcji czterogłosowych zakończeń kanonów. Zbiór ten wniesie z sobą nową atmosferę do szkoły, a także odda wielką przysługę towarzystwom śpiewackim w rozśpiewaniu zespołu.

Roman Heising.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Redakcyj-Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły.*

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 1—3 (1932). *J. Czyżewski* Międzynarodowy Kongres Geograficzny w Paryżu (16—24 września 1931). — *F. Uhorczak* Z metodyki badań nad osadnictwem. — *J. Moniak* Nowe zapatrywania na tworzenie chmur. — *St. Pawłowski* Geografja regjonalna i jej stanowisko w szkole. — *M. Zdobnicka* i *F. Mączak* Nauczanie geografji w t. zw. systemie daltońskim na podstawie doświadczeń, poczynionych w Liceum Krzemienieckiem. — *Z. Janowska* Ilustracja i jej znaczenie w nauczaniu geografji.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, Muzeum Przyrodnicze, Park Sienkiewicza).

Nr. 3—4 (1932). *J. Rzóska* O mikroskopach szkolnych. — *K. Hessówna* Rysunek w nauce botaniki.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, ul. Świętokrzyska 18).

Serja XXXI (maj 1932). Czapla siwa. Orzeł bielik. Żóraw. Sęp płowy. Bąk. Pustułka. Bocian czarny. Szkielet puhacza. Jemiołuszka. Drozd śpiewak. Bażant. Kaczka krzyżówka. Pliszka siwa. Pokląskwa. Pisklęta zagniazdowców i gniazdowców: kurczę i młody indyk, jako przykład zagniazdowców; młody gołąb jako przykład piskląt gniazdowców. Gniazda: sikory bogatki, zięby, muchołówki czarnej. Szpak, obrączkowanie ptaków. Pokrzewka czarnołbista. Czyżyk. Makolągwa. Szczygieł. Ptactwo wodne w ogrodzie zoologicznym.

Serja XXXII (czerwiec 1932). Poranek. W żniwa. U kowala. Kąpiel. Przygoda z bocianem. W mieście.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 3 (maj-czerwiec 1932). *L. Ossowski* Białoruszczyzna w „Puszczy" J. Weyssenhoffa. — *J. Otrębski* O pochodzeniu wyrazu „otręby". — *Z. Klemensiewicz* Odmiana i składnia liczebnika 21. (Dok.) — *M. Altbauer* „Kapcan, łapserdak, ślamazarny". — *M. Małecki.* Polskie wyspy językowe na

Słowaczyźnie. (III.) Ciepliczka i Pogoreła. — *K. Nitsch* Kiedy pisać „ą", „ę" w wyrazach obcych? — *H. Oesterreicher* Staropolskie „nidy". — *S. Jaszuński* Jeszcze o siedemnastowiecznych ixach. — *A. Tomaszewski* Uzupełnienie do swojaka.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, ul. Wielka 18).

Nr. 3—4 (tom III). *P. Ranschburg* Reflexologie und Psychologie. — *A. Angyal* Die Bedeutung der Lage bei räumlichen Gebilden. — *St. Szuman* Geneza przedmiotu. — *K. Stojanowski* Zjawiska selekcyjne w szkole podchorążych rezerwy. — *J. Wachtel* Obrazy ejdetyczne i następcze w przestrzeni zwierciadlanej. — *W. Kowalski* Z badań nad wyćwiczalnością. — *E. Romahn* W sprawie obliczania wyników w próbie Bernsteina.

MIESIĘCZNIK KATECH. I WYCH. (Warszawa, ul. Leszczyńska 8.)

Nr. 5 (maj 1932). *A. Fauville* Czego pedagogja może oczekiwać od psychologji eksperymentalnej? (Dok.) — *Ks Piotrowski* Prefekt-wychowawca w szkole średniej.

Nr. 6-7 (czerwiec—lipiec 1932). *Ks. M. Godlewski* Uwagi o nauczaniu historji. — *Ks. D.* Liturgja i szkoła. — *Ks S. Abt* Wychowanie religjne na tle ruchu pedagogicznego. — *Ks. H. Weryński* Organizacje religijne w szkole powszechnej.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. (Cieszyn, ul. Świeżego 7.)

Nr. 5 (maj 1932). *A. Gembala* O t. zw. wieku przejściowym uwag kilka. — *R. Taubenszlag* Istota samorządu uczniowskiego. (Dok.) — *J. Żebrok* Śląsk a nowy ustrój szkolny. — „System Winetki".

Nr. 6-7 (czerwiec—lipiec 1932) *A. Gembala* O t. zw. wieku przejściowym uwag kilka. — *J. Bohucki* Nauczanie łączne. — *A. Hłasko-Pawlicowa* Prawda dziejowa a czynniki wychowawcze w nauczaniu historji. — *G. F.* Państw. Instytut Nauczycielski w Warszawie.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr. 3 (1932) *A. Krokiewicz* Uwagi o kulturze i cywilizacji starożytnej w związku z kulturą i cywilizacją współczesną. — *A. Hłasko-Pawlicowa* Prawda dziejowa a czynniki emocjonalne w nauczaniu historji. — *W. Olszewski* O reformie historycznego studjum w szkole ogólnokształcącej.

MUZYKA W SZKOLE (Warszawa, ul. Marszałkowska 123).

Nr 8 (kwiecień 1932). *K. Hławiczka* Przyczynek do historji polskich śpiewników szkolnych. — *T. Joteyko* Cyfrowe pismo muzyczne. — *Z. Madejski* Tańce kaszubskie. — *J. Nowak* Śpiewający las. — *W. Batko* Lekcja śpiewu w oddz. IV chłopców.

Nr. 9 (maj 1932). *St. Krynicki* Muzykalność wsi polskiej i sposoby jej uszlachetnienia. — *K. Hławiczka* Louis Boguillon Wilhem. — *St. Zetowski* Muzyka a nauka historji polskiej w szkole średniej. (C d) — *F. Starczewski* Do artykułu „Tysiąc walecznych". — *R Gnus* Po konkursie chopinowskim. — *A. Janiszewska-Nebelska* Nauka gry na skrzypcach w seminarjach nauczycielskich. — W. *Mazur* Obrazki z życia muzycznego szkoły. — *A. Maciejewski* Lekcja w oddziale II.

Nr. 10 (czerwiec 1932). *K. Hławiczka* Odkrycie drugiego „Śpiewnika dla dzieci" Z. Noskowskiego. — *St. Zetowski* Marsz czy mazur Dąbrowskiego? — *St Zetowski* Muzyka a nauka historji polskiej w szkole średniej. (Dok.) — *Geoffrey Shaw* Nowe drogi w wychowaniu muzycznem. — *St Rączka* Wrażenia z jednej pokazowej lekcji śpiewu. — *J. Seweryński* Na marginesie zjazdu nauczycieli śpiewu woj. śląskiego. — *St. Wasiak* Orkiestra w szkole powszechnej. — *F. Sachse* O szkolne zespoły mandolinowe.

NAUCZYCIEL GŁUCHONIEMYCH I NIEWIDOMYCH (Warszawa, ul. Bracka 5).

Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1932). *K. Głogowski* Głuchociemna Helena Keller.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15).

Nr. 5 (maj 1932). *M. Ryczakowicz* Dzieci upośledzone umysłowo w szkołach normalnych. (Dok.)

Nr. 6 (czerwiec 1932). L. *Kleinschmidt* Język polski a rozwijanie uczuć.

NEOFILOLOG (Warszawa, ul. Natolińska 5).

Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1932). *St. Ciesielska-Borkowska* Słownik i jego zastosowanie w szkole.

OGNIWO (Warszawa, ul. Chmielna 49).

Nr. 5 (maj 1932). *M. Jaworska* Nowa szkoła. — *J. Balicki* Programy w nowej szkole. — *St. Drzewiecki* Nowy nauczyciel. — *J. W. M.* Rola wizytatora w szkole. — *A. Żebrowska* Lektura naszych dziewcząt.

Nr. 6 (czerwiec 1932) *B. Wieczorkiewicz* Kształcenie i dokształcanie nauczycieli polonistów. — *St. Drzewiecki* Nowy nauczyciel. (II). — *W. P.* O literaturę powszechną w szkole średniej.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 4. (kwiecień 1932). *R. Pollak* Wiedza o Polsce zagranicą. (II.) — *A. Zieleńczyk* Samorząd uczniowski w Polsce. — *T. Adamczyk* Z nowych zakładów kształcenia nauczycieli w Niemczech. (Dok.)

Nr. 5 (maj 1932). *R. Pollak* Wiedza o Polsce zagranicą. (III.) — *A. Zieleńczyk* Samorząd uczniowski w Polsce. (II.) — *T. Adamczyk* Instytut Pedagogiczny w Wiedniu.

Nr. 6 (czerwiec 1932). *A. Zieleńczyk* Samorząd uczniowski w Polsce. (III.) — *K. Sośnicki* Jak studjować dzieło pedagogiczne? — *Renée Aberdam* Międzynarodowy Instytut Pedagogiczny w Moguncji.

Nr. 7 (wrzesień 1932). *R. Struczowski* Szkolne kasy oszczędności. — *R. Pollak* Wiedza o Polsce zagranicą. (IV.) — *St. Truchim* Augusta Sułkowskiego projekt organizacji szkolnictwa w Polsce.

PEDAGOGJUM (Kraków, ul. Straszewskiego 22).

Nr. 4 (kwiecień 1932). *M. Witkowski* O lekturze wogóle ze szczególnem uwzględnieniem lektury pedagogicznej.

Nr. 5—6 (maj-czerwiec 1932). *A. M.* Przeciw podporządkowaniu szkolnictwa administracji. — Reforma ustroju szkolnego w pierwszym etapie realizacji. — *J. Fitowska* Organizacja bibljotek w zakładach kształcenia nauczycieli. — *M. Mścisz* Wody stojące. (Lekcja w kl. 3 szkoły ćwiczeń.)

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4.)

Nr. 10 (czerwiec 1932). *W. Strzeszewska* Bibljoteki szkolne a czytelnictwo wśród dzieci. — *J. Bernstein* Samorząd szkolny w świetle młodzieży. — *M. Mituła* Roboty ręczne w wiejskiej szkole powszechnej. — *M. Mituła* Ocena ucznia i promocja.

Nr. 1 (wrzesień 1932). W atmosferze realizacji wychowania państwowego w szkole powszechnej. (Praca zbiorowa.)

POLONISTA (Warszawa, Nowy Świat 23-25).

Nr. 4 (marzec-kwiecień 1932). *J. Kijas* Wychowanie obywatelskie i państwowe w nauczaniu języka polskiego. — *J. Żmichowska-Rytlowa* Czytanki. — *J. Gołąbek* Nauczanie literatury. — *Z. Schmeidler* O aktualizacji dzieł Mickiewicza.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 16 (7 maja 1932). *W. Grabski* Znaczenie wychowawcze szkoły w związku ze światowym kryzysem gospodarczym. (III.) — *M. Stecka* Faszystowska reforma szkolna (V.) Wolność wewnętrzna szkoły. — *St. Rostkowski* Psychotechnika w szkole średniej.

Nr. 17 (14 maja 1932). *W. Grabski* Znaczenie wychowawcze szkoły w związku ze światowym kryzysem gospodarczym. (IV.) — *M. Stecka* Faszystowska reforma szkolna. (VI.) Dusza reformy. Wolność a Państwo. Państwowość a narodowość. — *S. K.* XIV Międzynarodowy Kongres Nauczycielski w Londynie.

Nr. 18 (21 maja 1932). *R. Molski* Nauka i wychowanie w Niemczech według programu narodowych socjalistów niemieckich.

Nr. 19 (28 maja 1932). *I. Kozielewski* W trosce o szkołę. (I.) — *J. Hombert* Instytucje dla badań naukowych w Belgji. (I.) — *A. Hłasko-Pawlicowa* Na marginesie pisemek szkolnych.

Nr. 20 (4 czerwca 1932). *J. G.* O niezależność szkolnictwa. — *J. Hombert* Instytucje dla badań naukowych w Belgji. (II.) — *I. Kozielewski* W trosce o szkołę. (II.)

Nr. 21 (11 czerwca 1932). *Dr. Bischoff* Przeszkody przy realizacji programu fizyki. — *T. Ileszicz* Wieści z Jugosławji. — *K Kuratowski* Delegacja polska na kongresie matematyków rumuńskich. — *I. Kozielewski* W trosce o szkołę. (III.)

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 582 (czerwiec 1932). *M. Smolarski* Mickiewicz jako krytyk-pseudoklasyczny. (Dok.)

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 6 (czerwiec 1932). *St. Wasylewski* O pamiętniku J. Gniewosza. — *J. Gniewosz* Dwa jarmarki w Żarkach w 1855 i 1861 r. — *T. Ziółkowski* Jan Konstanty Żupański, księgarz poznański. — *M. Mituła* O wiankach. — *Z. Dąbrowski* Nauki ścisłe w Grecji starożytnej (Od Pitagorasa do Sokratesa.)

Nr. 7 (lipiec 1932). *W. Studnicki* Polska i Europa od powstania 1863 roku do wojny światowej. Powstanie 1863 r. Jego geneza i konsekwencje.

Nr 8 (sierpień 1932). *W. Dobrowolska* Dwór królewski w dawnej Polsce. (Za Piastów i Jagiellonów.)

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12 b.)

Nr. 4 (kwiecień 1932). *M. Wachowski* O intensyfikację pracy oświatowej w stowarzyszeniach.

Nr. 6 (czerwiec 1932). *T. Szczurkiewicz* Szkice z pogranicza psychologji i socjologji.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 5 (maj 1932). *St Nicewicz* Plan Pięciolecia w Związku Radzieckim. — *A. Łastowiecki* Zdobycze techniki lat ostatnich. — *A. Malicki* Geologja i geografja na usługach wojny.

Nr. 6 (czerwiec 1932). *A Kosiba* Z krainy Lappów. — *J. Fudakowski* O jadowitości niektórych pajęczaków, wijów i owadów. — *W. Gorzechowski* O nowych i dawnych sposobach zapisywania dźwięków.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul Wspólna 81).

Nr. 1 (styczeń-marzec 1932). *P. Macewicz* Echa VII Międzynarodowego Psychotechnicznego Kongresu w Moskwie w dniach 8—13 września 1931 r. — *P. Macewicz* O współczynniku korelacji — *B. Biegeleisen* Z powodu uwag krytycznych p W. Kowalskiego — *W. Kowalski* Odpowiedź na odpowiedź p dr B Biegeleisena. — *B. Biegeleisen* Jeszcze o diagnostyczności zespołu testów.

Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1932). *H. Targoński* O stałości oceny psychotechnicznej w świetle badania powtórnego. — *J Kączkowska* Poradnictwo zawodowe we Francji. — *J. Zawirska* Organizacja poradnictwa zawodowego w Rosji — *W. Gorzechowski* Parę uwag na temat: Jak można podnieść diagnostyczność badań psychotechnicznych.

ROBOTY RĘCZNE (Warszawa, ul. Marszałkowska 123)

Nr. 2 (marzec-kwiecień 1932). *St Gabriel* Nauka rysunków w szkołach austrjackich. (C d.) — Odpowiedź na artykuł „Zrewidujmy nasz stosunek do robót ręcznych". — *J. Lejenne* Chromoplastyka w nauczaniu rysunku. — *B Kiernas* Pierwsze przejawy rysunku przestrzennego u dzieci (C. d) — *M. Sowiński* Kajak szkolny (C. d)

Nr. 3 (maj-czerwiec 1932). *W. Snopek* Roboty ręczne i rysunki jako czynnik wychowania państwowego. — *H. Policht* Postulaty metodyczno-dydaktyczne nauki rysunku w szkołach ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli w nowych programach szkolnych. — *Cz. Karp* Roboty ręczne w programach nowego ustroju szkolnego — *M. Smulikowska* Życie i postulaty sekcji N. R. R i Rys — *J. Tor* Rola wystaw szkolnych w dokształcaniu nauczycieli i jako środek propagandy na rzecz robót ręcznych i rysunków w społeczeństwie.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny 29)

Nr. 5 (maj 1932). *M. Sekreta* O pedagogicznem wykształceniu nauczycieli szkół średnich (Dok.) — *H. Ormian* Działalność samorządu uczniowskiego w świetle psychologji. — *A. Litwin* Zasady nauczania łącznego. — *J. Hulewicz* Zjazd nauczycieli przedmiotów pedagogicznych.

SPRAWY SZKOLNE (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 8).

Nr. 1 2 (1932). *St Seweryn* Zagadnienia wychowania państwowego. — *A. Wilkoszewski* Zadania inspektora szkolnego w chwili obecnej. — *K. Dzieduszko* Inspektor szkolny jako czynnik państwowo-twórczy. — *O Kriebel* Kryzys szkoły powsz. w Czechosłowacji.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 4 (kwiecień 1932). *St Ubysz* Ustrój szkolny we Włoszech. — *St Mazgajówna* Ustrój szkolnictwa w Anglji — *M Małachowska* Wspomnienia o Nauczycielu - Tułaczu — *M. Mischke* Moi uczniowie o kinie. — *A K. Feilhauer* Wpływ umoralniający pracy ręcznej. — *J. Flisak* Ćwiczenia śródlekcyjne.

Nr. 5 (maj 1932). *I. Szymaniukówna* Metoda jednostek. (Unit plan). *M. Małachowska* Wspomnienia o Nauczycielu - Tułaczu. — *M. Mischke* Moi uczniowie o kinie — Kilka uwag o szkolnictwie powszechnem m. Poznania. — *M. Kowalewski* Zachowanie się metali w powietrzu. (Lekcja w VI kl. pow)

Nr. 6 (czerwiec 1932) *J Ptaszycki* Atmosfera w klasie i jej czynniki. — *S. J.* Wątpliwości o wykonaniu artykułu 14 ustawy. — *I. Szymaniukówna* Metoda jednostek (II) — *M Małachowska* Wspomnienia o Nauczycielu - Tułaczu. — *R. Waldarski* Na marginesie jednej książki. — *J. Flisak* Ożywić ruch wycieczkowy w szkołach. — *Ryha* Ćwiczenia stylistyczne: Przygotowania do pisania wypracowań pt Moja ostatnia choroba.

SZKOLNA LIGA PRZYJACIÓŁ ZWIERZĄT.

(Drugi komunikat, z dnia 1 października 1932.)

Miesiąc minął od chwili rozesłania pierwszego zeszytu *Młodego Przyjaciela Zwierząt* z kalendarzykiem na rok szkolny 1932/33 i stwierdzić muszę, że podjęta akcja wywołała jak dotąd słaby tylko oddźwięk.

Pierwszy zeszyt *Młodego Przyjaciela Zwierząt* drukowaliśmy w nakładzie 10 000 egzemplarzy, przypuszczając, że na 5000 bezpłatnie rozesłanych egzemplarzy okazowych sprzedamy w przeciągu pierwszego miesiąca choćby dwa tysiące. Ale widocznie przeważająca część kalendarzyków „wsiąkła" i przeszła bez echa. Tymczasem np. niemiecki *Tierschutz-Kalender* (objętości 24 stron, w cenie przed wojną 5 fen., dziś 10 fen. przy masowej wysyłce) rozchodzi się w miljonowym nakładzie. (Czytałem w sprawozdaniu cyfrę 3 500 000!)

Propagandę naszą skierowaliśmy przedewszystkiem do Nauczycielstwa (zapomocą *Przyjaciela Szkoły*) dalej do władz szkolnych, miejskich i powiatowych a wkońcu także do osób prywatnych (kilkaset egzemplarzy). — Zgłoszeń na członków „Szkolnej Ligi Przyjaciół Zwierząt" wpłynęło kilkanaście a kalendarzyków zamówiono do dnia dzisiejszego 820, (m. i. Tuchola (75) Bieruń Stary (79), Ćmielów (10), Leszczyń Księży (10), Ostrówki' (10), Gniezno (50), Krzyżowice (20), Gdańsk (30), Chełmża (100), Oliwa (11), Łowicz (100), Biała (21), Jutrosin (20), Chojnice (32), Środa (200). Prócz tego zgłoszono kilkadziesiąt prenumerat rocznych na „Mł. Przyj. Zw.".

Niniejszy komunikat przeznaczony jest przedewszystkiem dla Szan. Sympatyków akcji ochrony zwierząt, by poinformować o obecnym stanie. Jednocześnie jednakże pragnę zaprosić raz jeszcze Wszystkich Szan. Czytelników „P. S." do współdziałania, zwracając uwagę na poprzedni komunikat w Nrze 13 (z 5 IX rb.), gdzie podany był tymczasowy statut Ligi i cennik na Kalendarzyki, (przy odbiorze w większych ilościach.)

Usilnie proszę o zaprenumerowanie kilku egz. „Mł. Przyj. Zw." (dla klasy czy szkoły) na przeciąg roku szkolnego 1932/33 (zł 1,20), gdyż wydawanie pisemka jest tylko możliwe przy większej ilości zgłoszonych prenumerat.

O ile zjednywanie prenumeratorów dla „Mł. Przyj. Zw." może natrafić na pewne trudności, to jednakże rozprzedanie kilkudziesięciu „Kalendarzyków" na terenie szkoły czy klasy leży, tak sądzę, w sferze możliwości.

Przy 30 egzemplarzach cena poszczególnego kalendarzyka wynosi 21 groszy a przy 50 egz. — groszy 20. Jeszcze taniej wypadnie cena, gdy odrazu jedna szkoła (ewentualnie dla kilku sąsiednich) zamówi 100 sztuk (po 16 gr) lub 200 (po 15 gr).

Należność można wpłacić albo na konto P. K. O. 202920 (Wyd. „Przyj. Szk.") albo na Nr. 202388. Tylko proszę o odpowiednią adnotację na środkowym odcinku blankietu.

Wkońcu odpowiadam pp. P. R. w Pr., M. K. w Pl. i innym, że osobnych druków, instrukcyj, dotyczących zakładania oddziałów „Szk. L. Przyj. Zw." w poszczególnych szkołach nie mamy. O ile szkoła chce przystąpić jako członek do Ligi, to obowiązuje jedna składka roczna (zł 3,—). Wydawanie ulotek, broszur, poświęconych idei opieki nad zwierzętami, może nastąpić dopiero wtedy, gdy przez rozprzedaż kalendarzyków zwróci się koszt nakładu i zasili się fundusz wydawniczy. Przedewszystkiem więc proszę o rozpowszechnianie kalendarzyka (pierwszego Nr. „Młod. Przyj. Zw.").

Leonard Borkowski, Założyciel „Szkolnej Ligi Przyjaciół Zwierząt".

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.